



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE  
MADRID

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE  
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO,  
FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS.

TRABAJO FIN DE MÁSTER  
CURSO 2017-2018

**SOBRE LA ENSEÑANZA Y PROBLEMÁTICA DE  
LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL PROGRAMA  
BILINGÜE DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA.  
UN ESTUDIO A PARTIR DE LOS CONCEPTOS.**

ESPECIALIDAD: GEOGRAFÍA E HISTORIA.

APELLIDOS Y NOMBRE: ALVARO TORREMOCHA HORTA.

CONVOCATORIA: JUNIO.

TUTORA: AURORA RIVIERE GÓMEZ.

FECHA DE LA DEFENSA: 28 DE JUNIO DE 2018.



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**AUTORIZACIÓN DE PRESENTACIÓN DE TRABAJOS FIN DE MÁSTER**

**CURSO: 2017-2018**

**TRABAJO:**

Apellidos y nombre del autor: **Álvaro Torremocha Horta**

Título del trabajo: **SOBRE LA ENSEÑANZA Y PROBLEMÁTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL PROGRAMA BILINGÜE DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA. UN ESTUDIO A PARTIR DE LOS CONCEPTOS.**

Especialidad cursada: **Geografía e Historia.**

Convocatoria: **junio 2018**

**TUTOR**

**Aurora Rivièrè Gómez**

**Correo [ariviere@ucm.es](mailto:ariviere@ucm.es) Teléfono 91 394 6292**

**Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado**

**Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas**

**VISTO BUENO**

***El trabajo indicado reúne las condiciones necesarias para proceder a su presentación ante la Comisión Evaluadora.***

En Madrid a 5 de junio de 2018



**FACULTAD DE EDUCACIÓN | Centro de Formación del Profesorado**  
**Didáctica de Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas**

**Tutor Aurora Rivièrè Gómez**

La autorización original firmada por el tutor/a se entregará al estudiante para que la adjunte al TFM digital que se entrega en el despacho de la Coordinación del Máster (despacho 2505) de la Facultad de Educación, en las fechas y horarios indicados. Para comentarios adicionales, en caso de que el tutor/a lo considere necesario, puede dirigirse al coordinador de la especialidad.

## RESUMEN

El Programa de Educación Bilingüe es un modelo de enseñanza que ha experimentado un enorme crecimiento en los últimos 10 años en cuanto al volumen de centros y alumnos bilingües y profesores habilitados. Su utilidad y deficiencias han estado en el foco de numerosos debates dentro de la opinión pública y la comunidad educativa durante años. La prolongación de éstos en el tiempo se debe a los escasos informes, estudios y publicaciones acerca de las consecuencias del Bilingüismo, lo que ha llevado a especulaciones escasamente fundamentadas y exageradas declaraciones desde ambos lados del debate. La falta de información se hace notar de forma destacada en la Enseñanza Secundaria, y particularmente en torno a materias de letras, como son las Ciencias Sociales. Este proyecto pretende ahondar precisamente en ese vacío, concretamente en el Programa Bilingüe y su relación con las Ciencias Sociales, para determinar cuáles son las problemáticas que el primero puede generar en el aprendizaje de las segundas. Este trabajo de fin de máster se plantea, por tanto, como un estudio novedoso que permita la evaluación concreta de este modelo educativo en las materias impartidas en inglés, para impulsar la corrección y correcta evolución del mismo.

## ABSTRACT

The Bilingual Education Program is a teaching model that has experienced an enormous growth in the last 10 years in terms of the volume of bilingual high schools, students and qualified teachers. Its usefulness and shortcomings have been cause of numerous debates within the public opinion and the educational community for years. The prolongation of these debates over time is due to the few reports, studies and publications about the consequences of Bilingualism that had been published, which has led to poorly substantiated speculations and exaggerated statements from both sides of the debate. The lack of information is noted prominently in Secondary Education, and particularly around humanities subjects, such as Ciencias Sociales. This project aims to delve precisely into this void, specifically in the Bilingual Program and its relationship with the Ciencias Sociales, to determine the problems that the first might generate in the learning of these subjects. This master's final project is therefore considered as a novel study that allows the concrete evaluation of this educational model in the subjects taught in English, to promote its modification and correct evolution.

**Palabras clave:** Bilingüismo, Educación Secundaria, Ciencias Sociales.

**Key words:** Bilingualism, Secondary Education, Social Sciences.

## **ÍNDICE**

1. Introducción.....	4
2. Planteamiento del problema y justificación.....	5
2.1. Problemas evidentes.....	5
2.1. Justificación.....	7
3. Fundamentación teórica y estado de la cuestión.....	9
3.1. El bilingüismo. Un repaso a los datos actúales.....	9
3.2. El efecto del bilingüismo en el aprendizaje.....	12
4. Objetivos.....	19
5. Metodología.....	20
6. Análisis de los resultados.....	24
6.1. Criterios de evaluación.....	24
6.2. Análisis de los resultados de la prueba.....	25
7. Discusión de los resultados.....	34
7.1. Relación de los resultados obtenidos con la profesión docente.....	34
7.2. Limitaciones del estudio.....	35
7.3. Posibles líneas de investigación.....	36
8. Conclusiones.....	37
9. Bibliografía.....	40
10. Anexos.....	42

## **1. Introducción.**

Desde el año 2006, la Comunidad de Madrid ha desarrollado un complejo plan para implantar el Programa Bilingüe en las aulas de los colegios públicos. La promesa electoral de Esperanza Aguirre, promotora y fiel defensora de este modelo, para las elecciones de 2007 se ha ido consolidando en esta década, ampliando su influencia más allá de los colegios públicos y de la Educación Primaria.

La generación de alumnos bilingües ha tenido que lidiar, especialmente en los primeros años, con la improvisación y la poca preparación del profesorado para impartir la docencia en un idioma que muchos no dominaban. Así mismo, se ha visto afectada por el polémico y ya casi rutinario cambio en la Ley de Educación, en forma de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, más conocida como LOMCE. Sin embargo, si hay algo que ha caracterizado al sistema, profesorado y alumnado bilingüe durante ya más de diez años, ha sido el intenso debate que han acarreado en la opinión pública, desde los círculos de padres y profesores hasta la esfera periodística o política. A partir de este debate se ha ido implantado junto al Bilingüismo, un sistema de evaluación, más o menos acertado del mismo.

Este trabajo de fin de Máster no pretende postularse en favor de ninguna de las partes de este debate. La realización del Prácticum dentro de un centro público bilingüe, impartiendo clases de la especialidad de Geografía e Historia, me ha permitido observar tanto los aciertos como los posibles fallos de este sistema de inmersión lingüística. Existe una gran escasez de estudios pormenorizados en el ámbito de la Educación Secundaria acerca de las consecuencias, positivas o negativas, de este modelo educativo. Más allá de pruebas externas de nivel de inglés, como son los exámenes Cambridge, o la reciente reválida de 4º de ESO, son necesarios a mi parecer otros medios de investigación y de evaluación del modelo y de cómo adquieren las competencias básicas los alumnos de Sección bilingüe.

Este trabajo de fin de Máster propone una evaluación de las competencias de los alumnos bilingües en el aprendizaje de conceptos históricos, geográficos y artísticos tanto en la segunda lengua o L2 (inglés), que en este caso es en la que se imparten todos los contenidos de la materia de Ciencias Sociales, como en su lengua materna o L1 (castellano).

## **2. Planteamiento del problema y justificación.**

En este apartado se pretende relacionar el tema del presente trabajo, *Sobre la enseñanza y problemática de las ciencias sociales en el Programa Bilingüe de la Educación Secundaria. Un estudio a partir de los conceptos*, con la problemática que lo motivó y con la experiencia en las prácticas de este máster, que sirvió para observar y analizar algunos fallos dentro del sistema bilingüe. Además se justificará la importancia del tema, su actualidad y coherencia con respecto a la situación presente de la Enseñanza Secundaria y por tanto su utilidad práctica y de reflexión.

### **2.1. Presentación del problema.**

Consciente de la situación de la educación en la Comunidad de Madrid y en otras muchas regiones de España, con un modelo bilingüe que se impone con cada vez más fuerza, acepté la plaza para realizar las prácticas en el I.E.S. Ciudad de los Poetas, centro bilingüe, como forma de prepararme como docente dentro de este modelo. A pesar de que también tuve la oportunidad de impartir clase a grupos de Programa, es decir, no bilingües, la mayoría de los grupos sí pertenecían a esta modalidad educativa.

Este ejercicio me ha servido no exclusivamente para inspirar el tema de este trabajo, sino para eliminar algunos prejuicios con respecto al Programa Bilingüe. Siempre había sido escéptico con respecto al funcionamiento de las aulas bilingües, el nivel académico que podían mantener, tanto en las explicaciones y temario como en la capacidad de los alumnos de redactar textos históricos en inglés. Sin embargo, el I.E.S. Ciudad de los Poetas cuenta con un alumnado que proviene de colegios públicos bilingües con muy buenos resultados, lo que le permite contar con un alumnado con alto nivel en inglés capaz de seguir y comprender clases y contenidos complejos, sin variar o reducir el nivel académico y sin retrasar la velocidad de las clases.

No obstante, a través de la observación y tomando nota de la experiencia del profesorado del centro, especialmente de los integrantes del departamento de Ciencias Sociales, si he sido capaz de hallar ciertas problemáticas que envuelven al modelo educativo bilingüe. Antes de entrar en más detalle son necesarias algunas

aclaraciones acerca del mismo, que nos ayudarán a entender mejor cuáles son sus objetivos, métodos y deficiencias.

El Bilingüismo como hecho individual se define por el dominio pleno, simultáneo y alternante de dos lenguas y por la adquisición de otros grados de conocimiento de una segunda lengua que se añada al dominio espontáneo que se tiene de la primera, conocida también como materna. Por lo tanto, una persona es bilingüe cuando además de su primera lengua tiene una competencia parecida en otra, en este caso el inglés, y es capaz de usar una y otra en cualquier circunstancia con igual eficacia. Esto quiere decir que el individuo bilingüe posee dos códigos distintos y es capaz de utilizar la L1 (lengua materna), sin tener que elegir entre las posibilidades que le ofrecen los dos códigos y viceversa. Por supuesto, esta independencia no es total y al producir mensajes en L1 o en L2, introducirá elementos fonéticos, sintácticos o semánticos de la otra. Estos traspasos entre lenguas, que no han de confundirse con los préstamos, se denominan interferencias y son más frecuentes cuanto más imperfecto sea el bilingüismo (Blázquez Ortigosa, Antonio. 2010, *Análisis del Bilingüismo*).

La situación actual de la enseñanza bilingüe la caracteriza más como un programa de inmersión lingüística. Mientras que una enseñanza bilingüe debería compensar e igualar los conocimientos y competencias de manera que se adquieran tanto en la L1 como en la L2, el nivel en aumento del alumnado en inglés y el propio modelo tiende a una enseñanza total en este idioma, en las asignaturas que pertenecen a Sección bilingüe y total en castellano en aquellas que no. Lo que caracteriza a un programa de inmersión lingüística es precisamente la supremacía de la segunda lengua, es decir, el inglés en este caso es el medio de instrucción. Por lo tanto el currículo de las asignaturas será impartido íntegramente a través de la segunda lengua. De esta manera lo que desarrollamos es un “Bilingüismo reemplazante”, en el cual el dominio de la L2 se alcanza a costa de la primera lengua.

Aquí entra la problemática detectada dentro del ámbito de las Ciencias Sociales durante las prácticas del máster. Este Bilingüismo reemplazante, como consecuencia de un modelo de inmersión, no había podido ser analizado con respecto a la relación entre la L1 y la L2 hasta los últimos tres años, cuando la generación bilingüe ha alcanzado las etapas de Bachillerato y universitaria, que por ahora se mantienen íntegramente impartidas en castellano. El alumnado se enfrenta tras el 4º curso de la ESO a una transición lingüística. Tras haber estudiado desde los primeros cursos de preescolar la práctica totalidad de las materias en inglés, el ingreso en Bachillerato les

obliga a adaptarse a una educación en su lengua materna que, en principio, no supone grandes retos. Sin embargo, durante el periodo de prácticas han sido recurrentes las conversaciones con el profesorado en las cuales se destacaba en primer lugar, las deficiencias en la redacción y construcción de textos complejos en la lengua materna. Así mismo, se mostraba preocupación con respecto a la ortografía. La tercera problemática que parte de este sistema de Bilingüismo reemplazante, que podía detectarse en las aulas de Bachillerato, era el desconocimiento de los conceptos básicos relacionados con las Ciencias Sociales. Se producían situaciones en las que el alumnado, poseedor de los conocimientos del temario, es decir, de la idea que representan dichos conceptos, era incapaz de nombrarlo en la lengua materna, ya que la relación entre el significado y el significante se producía exclusivamente en la segunda lengua.

Este será el elemento de estudio de este trabajo. Se pretende proponer una vía de evaluación del sistema bilingüe distinta, que no se centre en la evaluación exclusiva del nivel de inglés, que evidentemente ha mejorado exponencialmente, ni de los contenidos, que generalmente se mantienen, sino en la relación del propio sistema con la lengua materna. Esta evaluación se orientará a través de un estudio a partir de los conceptos historiográficos, geográficos y artísticos que los alumnos han aprendido en la segunda lengua. No se pretende hacer una crítica sin más del modelo bilingüe, sino analizar constructivamente sus deficiencias de cara a animar y abrir nuevas líneas de estudio del mismo y ayudar a su perfeccionamiento.

## **2.2. Justificación del tema escogido.**

Como se ha explicado en el apartado anterior, el tema se incluye en el contexto de la Educación Bilingüe que claramente domina en los centros de la Comunidad de Madrid. Durante la fase de investigación de este trabajo, ha sorprendido la escasez de publicaciones y estudios en un tema tan de actualidad como polémico. La mayoría de estos escritos se centran en la Educación Primaria, que lleva más tiempo asentada. La falta de análisis de las problemáticas concretas del Programa Bilingüe en la etapa de Secundaria hizo el plantear este tema un ejercicio tan arriesgado como interesante.

Partiendo directamente del debate público y de algunos ejercicios de análisis en la Etapa Primaria, así como de los pocos informes acerca de la Enseñanza Secundaria en inglés, el trabajo pretende iniciar el análisis de estas problemáticas en la etapa de la ESO.



De esta forma, se presenta como un tema original y novedoso que no puede estar más de actualidad, ya que como se ha explicado anteriormente, sólo puede entenderse una vez la generación de alumnos que han formado parte del modelo bilingüe ha llegado a la etapa del Bachillerato.

El uso de los conceptos propios de las Ciencias Sociales vino dado del origen de la problemática. Los conceptos o vocabulario histórico, artístico y en menor medida el geográfico, no se aprenden generalmente de manera aislada, fuera de un contexto educativo. Por ello es esencial el aprendizaje en las aulas de la terminología básica. El léxico específico de estas disciplinas es potencialmente significativo para el alumnado si se activa y relaciona dentro del estudio del temario. Los estudiantes necesitan de estas palabras para ser capaces de compartir sus pensamientos con otros y desarrollarlos de una manera adecuada en textos complejos. Como todas las disciplinas académicas, las Ciencias Sociales tienen sus propios términos y frases especializadas. Hay que estimular a los alumnos a expresar ideas históricas, artísticas y geográficas a su propia manera, es decir, de una forma técnica y especializada. El Programa Bilingüe se hace cargo del aprendizaje de los conceptos exclusivamente en la segunda lengua. Este trabajo busca analizar si los alumnos son capaces de aprender los conceptos también en su lengua materna bajo este sistema en el cual la totalidad de la instrucción se realiza en inglés.

La utilidad de este trabajo radica en no plantear una crítica o defensa sin más del modelo bilingüe, algo que sobradamente se ha dado en los medios de comunicación con mayor o menor rigor, sino en analizar constructivamente sus deficiencias de cara a animar y abrir nuevas líneas de estudio del mismo y ayudar a su perfeccionamiento.

### **3. Fundamentación teórica y estado de la cuestión.**

La particularidad de este trabajo radica en su originalidad. Es decir, no parte de una metodología ni de una temática ampliamente estudiada por autores especialistas en la docencia o la didáctica. Como ya hemos mencionado anteriormente, no existe una bibliografía previa con respecto a este tema, ni estudios que relacionen la enseñanza de las Ciencias Sociales con el sistema bilingüe y las problemáticas con respecto a los conceptos en lengua castellana. Por esto, la fundamentación teórica que se desarrollará a continuación se basará en un análisis del estado de la cuestión acerca del Bilingüismo castellano-inglés en la Comunidad de Madrid y acerca de los datos que existen actualmente acerca del mismo, a nivel general y en la etapa Secundaria. La escasez de publicaciones a este respecto me llevará a desarrollar el estado de la cuestión a partir, primero, de otros estudios realizados en la Etapa Primaria y Secundaria. Seguidamente, incluyendo el debate que este modelo educativo ha generado durante años en la opinión pública y que se encuentra especialmente en la prensa.

#### **3.1. El bilingüismo. Un repaso a los datos actuales.**

Antes de comenzar haré una breve mención a la nueva legislación que enmarca el contexto del programa bilingüe. La LOMCE no establece una ley nueva de educación propiamente dicha sino que modifica la ley anterior, la LOE, a partir de un único artículo que, eso sí, está compuesto por 109 modificaciones. Algunas de estas modificaciones están encaminadas a reforzar el papel del Bilingüismo en la educación en ambos niveles de Primaria y Secundaria. Con la LOMCE, se incide en la mejora de la enseñanza de las lenguas extranjeras, reconociendo a la lengua materna o L1 un mero carácter de apoyo a la instrucción que se realiza en la L2. Se busca potenciar el lenguaje oral y además se muestra a favor de incorporar expertos y nativos para la mejora del habla inglesa.

Con respecto a estudios que evalúen el Bilingüismo en la Enseñanza Secundaria, únicamente poseemos los datos que nos proporciona la propia Comunidad de Madrid en la *I Fase de la Evaluación del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid*, de diciembre de 2016. Una evaluación que, como ya analizaremos, ha sido puesta en duda y criticada con respecto a sus conclusiones y metodología de análisis, tachadas de elevadamente optimistas por diversos colectivos e instituciones.

Las conclusiones de la *I Fase de la Evaluación del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid* se basan en defender que el Programa Bilingüe cumple con su principal objetivo de mejorar de forma destacada el nivel de inglés de los alumnos, algo que parece sólido y evidente y no se pone en duda en este trabajo, y añade que impartir las asignaturas de Ciencias en Inglés no reduce el nivel de conocimientos adquiridos en esas materias por los alumnos. El informe expone que en la Educación Secundaria se recupera la ligera pérdida de conocimientos durante los primeros años de la Educación Primaria, detectada en las pruebas CDI, en las materias que se imparten en inglés. De esta forma, defiende que a largo plazo, durante toda la etapa educativa obligatoria (Primaria y Secundaria), el Programa Bilingüe no reduce los conocimientos y las competencias en ninguna asignatura.

Se concluye también con que los institutos públicos bilingües obtienen mejores resultados que los no bilingües en las tres competencias (lectura, ciencias, matemáticas) en los informes PISA. Al finalizar la Secundaria, los centros públicos bilingües consiguen un mejor nivel de Ciencias que los públicos no-bilingües, a pesar de haberse impartido en inglés. Además se le atribuye una gran importancia, como instrumento esencial para medir y garantizar la calidad del proyecto bilingüe, a las pruebas de evaluación externas anuales en Primaria y Secundaria, organizadas por instituciones externas de reconocido prestigio internacional (Trinity College de Londres, Cambridge English).

Sin embargo, estos datos han sido criticados por distintas agrupaciones e instituciones, que han presentado estudios paralelos que analizan las causas, no especificadas en el informe oficial, de varios de los datos expuestos y arrojan luz sobre elementos del funcionamiento de la Enseñanza Secundaria bilingüe que no forman parte de la evaluación de la Comunidad de Madrid.

Lo cierto es que la evaluación del sistema bilingüe ha llegado tarde, al menos a los niveles de Primaria, y se está retrasando ya en el nivel de Secundaria un estudio más extenso y preciso. Así lo reconocían expertos y asociaciones de profesores como la Formación del sindicato ANPE. Bienvenido Carrillo, secretario de la organización se expresó así: “el idioma castellano o español se ha visto seriamente afectado y por eso pedimos una evaluación del Programa experimental Bilingüe para corregir lo que haya que corregir lo antes posible o estaremos condenando a una generación a no dominar

como es correcto su idioma materno” (Roda, Rosa. *¿Qué bilingüismo estamos dando?*, 2013. p.1).

La Consejería de Educación ha sido instada recurrentemente a evaluar, además del nivel de inglés de nuestros alumnos al acabar la etapa de Primaria, si los alumnos escolarizados en centros bilingües están perdiendo competencias lingüísticas en castellano u otras en las materias que se imparten en inglés y extender esta evaluación a la Enseñanza Secundaria. La causa de esta demora en el análisis de los efectos del Bilingüismo, que finalmente se ha producido casi 11 años después de su implantación, en el ya citado estudio *I Fase de la Evaluación del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid*, según declaró José Luis Pazos, presidente de la Federación de Asociaciones de Padres de la Comunidad de Madrid Giner de los Ríos, ha sido la falta de convicción en los resultados por parte de la Consejería.

Con el estudio de la Consejería ya realizado, esta misma y otras asociaciones de padres han reportado que una de las causas de los optimistas resultados del informe de diciembre 2016 es la selección de alumnos que se enfrentan a las pruebas externas. Según José Luis Pazos, aquellos alumnos que tienen mayores dificultades tanto en inglés como en los conocimientos de la prueba CDI habrían sido instados no de manera aislada por los propios centros a no presentarse a dichas pruebas: “Si ven que un alumno no va aprobar ya no lo presentan”. Otro elemento sobre el que se ha incidido desde los sectores más críticos es la excesiva y exclusiva dedicación a la preparación durante semanas de las pruebas externas (Rosa, Isaac. 2017, *El bilingüismo es un éxito*).

No obstante, la supuesta selección de alumnos de cara a mejorar los resultados de las pruebas externas no es un factor significativo comparado con la sí constatada segregación por niveles como consecuencia directa del sistema bilingüe. El profesor de Sociología de la Universidad Autónoma de Madrid, Jesús Rogero, ha indicado que “se está concentrando al alumnado con necesidades educativas especiales en el otro modelo, con consecuencias negativas para ese alumnado por el efecto compañero” (Marqués, Saray. 2017, *Desigualdades y falta de evaluación, entre los problemas de los programas bilingües*. p.2). Rogero insiste: “se está derivando a los alumnos que suponen algún tipo de complicación a la modalidad no bilingüe” y explica que “no hay una evaluación de las consecuencias de la implantación del modelo en el alumnado que se cae” (Marqués, Saray. 2017. p.2). Este tipo de movimientos no se han analizado a día de hoy pero hay estudios que pueden relacionarse con esto.

El informe de la FEDEA (Fundación de Estudios de Economía Aplicada) en colaboración con la Universidad Carlos III de Madrid, *Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero*, compara colegios bilingües desde el 2004 con colegios que no se incorporaron a dicho Programa. La evaluación se basa en los resultados de las pruebas que realiza anualmente la Comunidad de Madrid al alumnado de 6º de Primaria. Este informe ha mostrado que en las aulas bilingües ha aumentado el porcentaje de alumnado de familias con estudios universitarios (del 33% al 39%), el número de alumnado con familias de ocupaciones profesionales (del 24% al 29%); mientras que disminuyó el porcentaje de alumnado inmigrante (del 19% al 13%), en particular los de origen latino (que pasaron del 10% al 6%) y el de alumnado con necesidades educativas (del 11% al 6%) (Brindusa Anghel, Antonio Cabrales, Jesús M. Carro. 2016).

Estos datos demuestran en parte que el sistema bilingüe excluye al alumnado que tiende a obtener peores resultados. Es más, la evaluación señala que “los efectos negativos (del Bilingüismo) se concentran sobre los alumnos con padres menos educados” (Brindusa Anghel, Antonio Cabrales, Jesús M. Carro. 2016. p.38). Esto encaja con los discursos de algunas asociaciones de padres, que indican que el Bilingüismo carga más responsabilidad en las familias, especialmente en la etapa de educación Primaria (Rosa, Isaac. 2017) y convierte el nivel de inglés, recursos y grado de formación de los progenitores en un factor más determinante en los resultados de los alumnos.

La mejora diferencial que se extrae de las pruebas anuales externas en los colegios Bilingües con respecto a aquellos que no formaban parte del Programa Bilingüe, puede ser consecuencia de este proceso, que progresivamente ha aumentado la media de resultados en las aulas al mismo tiempo que ha disminuido la heterogeneidad de su alumnado. Otros datos sobre la pérdida de diversidad en la composición de las aulas en la Comunidad de Madrid los aporta Eva Bailén en *Cómo sobrevivir a los deberes* (2016). Según Bailén, la modalidad no bilingüe cuenta de media con un 4'2% de alumnado con necesidades educativas especiales, mientras que en el caso de la modalidad bilingüe esta cifra ha ido disminuyendo hasta el 0,4%.

En este apartado hemos desarrollado con los pocos datos existentes algunas de las características del sistema bilingüe en los centros de Primaria y Secundaria y el debate de datos y opiniones que gira en torno a él. La temática de este trabajo, no

obstante, requiere una mayor profundización en los estudios e informes de cara a evaluar el Bilingüismo desde una perspectiva distinta, que es la de las consecuencias o efectos que el Programa Bilingüe produce en el aprendizaje de las distintas materias.

### **3.2. El efecto del bilingüismo en el aprendizaje.**

Se analizarán seguidamente los datos existentes con respecto a los efectos del Bilingüismo en el aprendizaje de las distintas materias del currículo. Este apartado pretende estudiar los informes ya realizados con respecto a los resultados del alumnado de Sección (bilingüe) y de Programa (no bilingüe) en las competencias del currículo a través de distintas pruebas externas y de esta forma mostrar la necesidad y pertinencia del estudio planteado en este trabajo.

Los datos facilitados por la Consejería en la *I Fase de la Evaluación del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid* concluyen que impartir las asignaturas de Ciencias en Inglés no reduce el nivel de conocimientos adquiridos en esas materias por los alumnos. Partiendo de las pruebas CDI, TIMSS y del informe PISA de 2015, realizado a alumnos de 4º de ESO de institutos públicos bilingües y no bilingües, al finalizar la Secundaria, los primeros consiguen un mejor nivel de Ciencias que los segundos, a pesar de haberse impartido en inglés.

Como hemos hecho ya en el apartado anterior, compararé estas conclusiones con otros informes y estudios, algunos de ellos citados directamente en la evaluación de la Consejería. Antes de ello es conveniente indicar que dicha evaluación es criticada en su forma y su espectro de estudio por el profesor Jesús Rogero, al que ya hemos citado anteriormente. Rogero insiste en que hasta ahora, la Consejería se ha limitado a realizar compilaciones de investigaciones genéricas sobre el bilingüismo o se han extraído conclusiones de informes como TIMSS, PISA o las pruebas PAU, con una muestra de centros bilingües y no bilingües que no es representativa (Marqués, Saray. 2017).

El efecto del Bilingüismo en las asignaturas troncales de Lengua Castellana y Matemáticas tanto en la Educación Primaria como en Secundaria no es negativo. Ninguno de los estudios realizados parece confirmar que el aprendizaje de la competencia matemática o de las competencias gramatical, sintáctica o textual se ralentice en el alumnado bilingüe. Es más, los resultados en Lengua Castellana y Matemáticas mejoran un 3% y un 5 % respectivamente (Abella Cachero, P. 2014, *El*

*fracaso de la enseñanza bilingüe*). Hay que tener en cuenta que esta mejora puede estar condicionada por el efecto segregador que algunos analistas destacan y que ya hemos mencionado anteriormente.

En cuanto a aquellas asignaturas troncales y específicas del currículo que se imparten en la L2 (inglés), existe una mayor preocupación de los analistas, justificada a partir de datos que parecen confirmar que sí existe un efecto negativo del Bilingüismo sobre el aprendizaje de las mismas. Uno de los estudios encargados por la propia Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid a la Heriot-Watt University, *Consequences of Bilingual Education in Primary and Secondary Schools in the Madrid Region (Comunidad de Madrid)*, vierte algunas conclusiones a este respecto. En este documento, que analiza las consecuencias en ambas etapas de la enseñanza bilingüe, se parte de las pruebas CDI y se recalca el hecho de que éstas se realizan en la L1 (castellano), cuando la enseñanza de estas asignaturas se imparte en la L2 (inglés). Lo significativo de los datos de las CDI según apunta el profesor de Secundaria, Primitivo Abella, es que muestran que los objetivos vinculados a Conocimiento del Medio, con la LOMCE dividida en Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, empeoran sustancialmente después de trabajar en esta materia 6 años usando el inglés como lengua vehicular (Abella Cachero, P. 2014).

Sin embargo, hay que destacar que la mayoría de los estudios, análisis y conclusiones excluyen las Ciencias Sociales, tanto en la etapa Primaria como en la Secundaria. Los datos relativos a las competencias específicas que se desarrollan en las materias incluidas en las Ciencias Sociales y su relación con el sistema bilingüe son enormemente escasos. Los informes y estudios se centran generalmente en los efectos en las Ciencias y no tanto en las Humanidades.

Mónica Tamariz y E. Damian Blasi, los analistas del informe de la Heriot-Watt University aceptan que los malos datos obtenidos en las CDI en Ciencias no tienen que ver tanto con la falta de conocimiento de los contenidos del currículo, sino con la dificultad que el alumnado tiene para expresar esos contenidos en su lengua materna tras haberlos estudiado en la L2 (Tamariz, M., & Blasi, D, E. 2016). En la misma línea se hayan las conclusiones de Miguel Ruiz en un estudio del Instituto de Inglés CEMF, *Bilingual Education: Experience from Madrid*. Según Ruiz, los datos de su investigación muestran un significativo impacto negativo del Programa Bilingüe en los resultados de los alumnos en las asignaturas instruidas en inglés. Ruiz se desmarca del informe de la Heriot-Watt University en la causa de los resultados negativos y

niega que se deba a una falta de vocabulario específico en castellano, sino a una pequeña pero significativa falta de conocimiento de los contenidos. Ambas posturas indican que hace falta mayor incidencia en el análisis de estas materias y a la capacidad del alumnado bilingüe de aprender los contenidos de una forma satisfactoria cuando son impartidos en inglés, al igual que su capacidad de aprenderlos en su lengua materna pese a estudiarlos en la L2. Este es el principal objetivo del estudio realizado en este trabajo y que se desarrollará en los apartados siguientes.

En lo que sí parece haber consenso es en que “hay un efecto negativo claro, cuantitativamente sustancial, sobre el aprendizaje de la asignatura enseñada en inglés” (Anghel & otros, 2012; Carro & otros, 2016. p.39). El informe de la FEDEA la y Universidad Carlos III de Madrid también se une a estas conclusiones y explica la interesante relación que existe entre el contexto familiar y los resultados obtenidos. Las pruebas que de nuevo se toman como base del estudio son las CDI, que se dividen en los apartados de Lengua Castellana, Matemáticas y Cultura general. El hecho de que las pruebas no integren una sección específica de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales es, para algunas asociaciones de padres y profesores, un error, como indica José Luis Pazos. Los conocimientos o contenidos de estas asignaturas enseñadas en inglés son precisamente los que parecen estar más afectados por el sistema bilingüe, como ya hemos indicado previamente en este apartado. La Federación de Asociaciones de Padres de la Comunidad de Madrid Giner de los Ríos acusa la intencionalidad de la Consejería en mantener las pruebas bajo este diseño para maquillar las posibles deficiencias del Bilingüismo.

Volviendo al informe de la FEDEA y la UC3M, los datos que se obtienen a partir de las CDI de Primaria y Secundaria en la sección de Cultura general, parecen indicar que el Programa Bilingüe tiene un efecto negativo significativo sobre la puntuación. Por tanto, se concluye que el esfuerzo adicional que se hace al aprender inglés utilizándolo como idioma de enseñanza en una asignatura que no sea Inglés tiene como coste un peor desempeño al aprender esa asignatura (Carro, JM. Cabrales, A. Anghel, B. 2016). El informe va más allá y relaciona estos resultados con el contexto familiar del alumnado. Se indica que para la sección de Matemáticas y Cultura general el efecto estimado del Bilingüismo es más negativo para alumnos cuyos padres tienen un nivel de educación más bajo. Para Matemáticas siguen siendo no significativos, pero para Cultura general no encontramos un efecto trascendente para alumnos cuyos padres tienen educación universitaria, mientras que para el resto de los alumnos



encontramos un efecto significativo. Además, la diferencia entre el efecto para el grupo de alumnos con progenitores con estudios universitarios y el efecto para el grupo de alumnos con progenitores con educación obligatoria es significativamente diferente de cero al 10% (Carro, JM. Cabrales, A. Anghel, B. 2016). Estos datos obligan a la reflexión acerca de la segregación que puede estar produciendo el sistema bilingüe y su compatibilidad con el correcto desarrollo de las competencias en ciertas asignaturas.

Estos estudios contienen datos y conclusiones para las dos etapas obligatorias de la enseñanza, pero la etapa Primaria predomina enormemente en las encuestas e informes, mientras que la etapa Secundaria se ha analizado en menor medida. Así encontramos un gran vacío que también es destacado por algunos de los analistas que hemos mencionado y que lleva en algunas ocasiones a suponer conclusiones a partir de estudios que sí se han realizado en otros sistemas educativos de nuestro entorno, como es el caso de Holanda. Este país, con un sistema bilingüe muy similar al aplicado en la Comunidad de Madrid, con la lengua inglesa como L2, si ha realizado amplios estudios en la Enseñanza Secundaria. En uno de los más destacados, *Evaluation of Bilingual Secondary Education in The Netherlands*, se concluye que no se ha encontrado ningún efecto negativo del Bilingüismo en esta etapa ni en las asignaturas impartidas en la lengua materna, ni en aquellas que tienen como lengua vehicular la L2. (Admiraal, Wilfried, Gerard Westhoff y Kees de Bot. 2006).

En Madrid, los datos más relevantes con respecto a la Enseñanza Secundaria son los ya mencionados relativos a los informes CDI y PISA, a los cuales se ha incluido otro estudio a partir de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU). Este último se integra en la *I Fase de la Evaluación del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid* de diciembre de 2016 y analiza los datos de 32 institutos que iniciaron el Programa Bilingüe en 2010-2011: alumnos bilingües y alumnos de Programa, pero que estaban matriculados en esos centros en Bachillerato. Además compara los resultados con el total de alumnos presentados a la PAU en la Comunidad de Madrid.

Los datos de las nuevas revalidas impuestas por la LOMCE no se incluyen por su carácter reciente, pero se debe señalar la necesidad de incluirlas en los próximos estudios. La inclusión de la reválida de 4º de ESO supone un elemento de estudio perfecto para analizar las deficiencias en la lengua materna del alumnado de Sección Bilingüe, con respecto a aquellas asignaturas impartidas en inglés, antes de su inicio

en la etapa de Bachillerato, impartida en su totalidad en castellano, y que es donde mejor se han detectado las carencias del alumnado de Sección.

Volviendo a la Evaluación de los datos de la PAU, en primer lugar, expone que el porcentaje de No Aptos en Madrid es del 5,9%, superior al de los centros bilingües (2,1%). De los 32 centros, 38 alumnos (18 bilingües y 20 no bilingües) obtuvieron la calificación de NO APTO (2,1%: 1,6% de los bilingües y 3,0% de los no bilingües).

Con respecto a la estadística descriptiva de los 1.818 alumnos Aptos expone en primer lugar, que los de Sección obtienen calificaciones algo superiores a los de Programa en esos centros. En segundo lugar, que en Inglés los resultados de los 32 centros bilingües son superiores a la media PAU, y dentro de esos 32 centros, los alumnos bilingües tienen resultados superiores a los no bilingües. Con respecto a las materias de Lengua y Matemáticas los resultados de los institutos bilingües también son superiores a la media PAU y dentro de estos, los alumnos de Sección tienen similares resultados que los de Programa en Lengua, y algo peores en Matemáticas. En cuanto a las asignaturas científicas, los institutos bilingües tienen unos resultados similares a la media PAU en Física y Biología, y superiores en Química y Ciencias de la Tierra y Medioambientales. Dentro de los institutos bilingües, los alumnos de Sección, frente a los no bilingües de esos centros, tienen resultados superiores en Física y Biología, y ligeramente inferiores en Química y Ciencias de la Tierra y Medioambientales.

Estos datos indicarían que la enseñanza bajo el Programa Bilingüe no conlleva efectos negativos trascendentes una vez superada la etapa Secundaria y el Bachillerato. También suponen una evaluación positiva del propio Programa, ya que los resultados de los alumnos bilingües son similares o mejores, en prácticamente todas las materias que se citan en el informe, que los de sus compañeros no bilingües y también que los de la media de la Comunidad de Madrid.

No obstante hay que tener en cuenta las limitaciones del informe y circunstancias adicionales. El espectro de 32 centros puede parecer o no representativo, sin embargo el informe de evaluación de la Consejería no especifica cuáles son los centros seleccionados o su localización. Esto es importante ya que la localización geográfica de los centros es un factor importante en los resultados medios del alumnado que se obtienen en los mismos. De esta manera no hay manera de saber si los centros seleccionados son representativos de zonas que generalmente obtienen mejores o

peores resultados o si lo son de todas ellas. En relación con esto hay que mencionar la ya explicada y constatada pérdida de heterogeneidad del alumnado de Sección, con respecto al nivel de estudios de los padres. Este hecho, como ya hemos indicado en otros de los estudios analizados en este apartado, relativiza las conclusiones, ya que el Programa Bilingüe tiende a aglutinar a alumnos cuyos padres poseen estudios superiores, lo que explicaría en parte que la media de la PAU de los alumnos bilingües de estos centros sea superior a la de sus compañeros y a la media de Madrid. El propio informe explica a este respecto que “la titularidad, los centros, los municipios y distritos donde está el centro, y las características individuales de los alumnos, influyen más en los resultados que si el centro es o no es bilingüe” (Evaluación del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid, 2016). Esto debe ser tenido en cuenta antes proclamar de forma triunfalista las cifras expuestas.

Otra de las grandes limitaciones que se encuentran en este informe a partir de los datos de la PAU, que ya hemos destacado con respecto a las pruebas CDI, es el total desprecio de los datos que corresponden a las asignaturas de Historia, Geografía, Historia del Arte, Literatura Universal y Filosofía, es decir, aquellas que se incluyen en los programas de Ciencias Sociales y Humanidades. En este estudio se excluyen los datos de estas asignaturas de forma que el análisis comparativo completo con respecto al resto del alumnado no bilingüe no puede realizarse, más que de una forma parcial. Esta exclusión tampoco permite el análisis de cómo se desarrollan las competencias específicas de estas materias en un contexto bilingüe donde son impartidas en inglés.

Tras esta revisión a la bibliografía surgen una serie de preguntas. ¿Produce el Bilingüismo efectos negativos en el aprendizaje de otras materias más allá del Inglés?; ¿Se producen estos efectos únicamente en la Enseñanza Primaria o se mantienen en la Secundaria?; ¿Por qué parecen contradecirse algunos informes independientes con la evaluación oficial de la Consejería de Educación?; ¿Hasta qué punto es el Programa Bilingüe un sistema segregador del alumnado y cómo puede aplacarse este efecto?; ¿Por qué razón se han apartado las Ciencias Sociales y Humanidades a la hora de evaluar los resultados del Bilingüismo?; ¿Son los efectos negativos del Bilingüismo consecuencia de una falta de vocabulario en la lengua materna o por una ralentización del aprendizaje de los contenidos?

Este trabajo bajo el título *Sobre la enseñanza y problemática de las Ciencias Sociales en el Programa Bilingüe de la Enseñanza Secundaria* pretende responder a

algunas de estas preguntas. En particular, se centra en la especialidad de las Ciencias Sociales, que han sido generalmente excluidas en los estudios antes citados, y en la elaboración de un estudio a partir de los conceptos propios de las materias de Historia, Arte y Geografía para analizar los efectos del Bilingüismo y sus posibles causas.

#### **4. Objetivos.**

La revisión bibliografía que se ha realizado en el apartado anterior deja entrever que el Bilingüismo necesita de una evaluación más amplia, continuada y diversa, si de verdad se quiere ahondar en sus problemáticas. Sólo con la resolución de estas podremos mejorar el Programa Bilingüe. El objetivo de este trabajo es precisamente ahondar en alguna de estas problemáticas observables de este modelo educativo.

En particular, el primer objetivo será el de marcar la necesidad de realizar más estudios que relacionen el bilingüismo en la etapa secundaria con las materias que engloban las Ciencias Sociales, los cuales son escasos. Para ello se planteará una tesis basada exclusivamente en las problemáticas que puedan producirse en esta especialidad.

Durante la fase de prácticas vivida en el centro bilingüe I.E.S. Ciudad de los Poetas algunas profesoras, ante la pregunta de qué incompatibilidad existía entre el modelo de inmersión lingüística y las Ciencias Sociales, mostraron su preocupación por la falta de conceptos históricos, geográficos o pertenecientes a la Historia del Arte en su lengua materna, el castellano. A través de la observación del alumnado en las aulas se podía especular en ocasiones con la tesis de M. Tamariz y E. D. Blasi, que mencionamos en el apartado anterior, y con la idea de que no estamos ante una falta de conocimiento de los contenidos del currículo, sino frente a una dificultad que el alumnado tiene para expresar esos contenidos en su lengua materna tras haberlos estudiado en la L2.

Esto nos lleva al planteamiento del segundo y principal objetivo de este trabajo, un estudio concreto que pretenderá confirmar o desmentir si en verdad existe alguna deficiencia en la enseñanza de las Ciencias Sociales cuando son impartidas en inglés, y de confirmarse, si esta se presenta en forma de un desconocimiento de los contenidos estudiados en la segunda lengua, o bien como una dificultad para transferir esos contenidos aprendidos a la lengua materna.

Para llevar a cabo el análisis de esta cuestión, este trabajo adoptará la forma de un estudio, que partirá de una encuesta realizada a los alumnos de sección bilingüe, continuará con un análisis de los resultados y finalizará con el desarrollo de las conclusiones que aspiran a responder a la cuestión planteada en la tesis anterior. Dado que este estudio se realizará exclusivamente para las materias relacionadas con las Ciencias Sociales, se ha escogido, a la hora de plantear la encuesta, a los conceptos específicos de las mismas como elemento principal en el planteamiento y desarrollo de la encuesta.

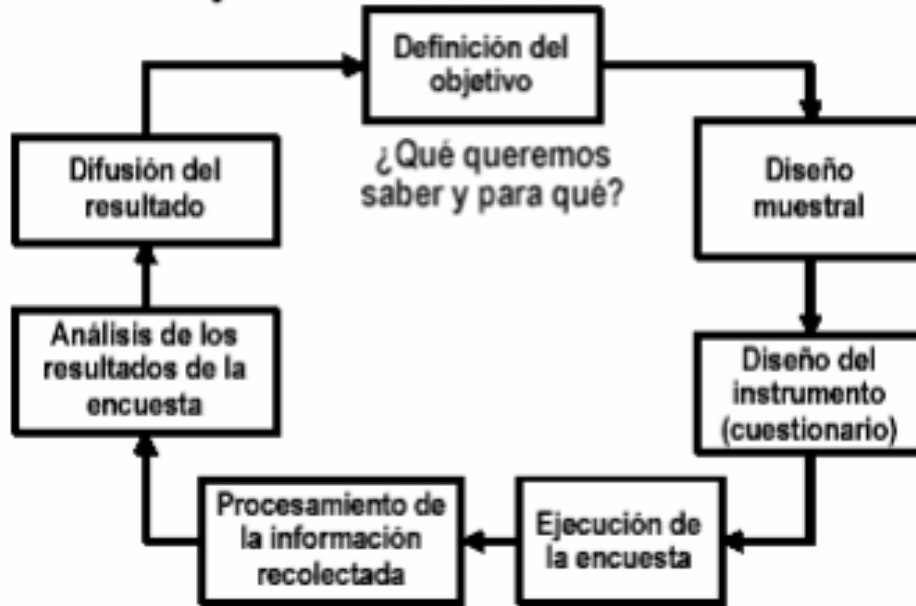
## **5. Metodología.**

Para la elaboración de este trabajo, en primer lugar, se ha realizado el análisis documental. La información encontrada ha sido extraída, principalmente, de páginas web, debido a la insuficiente información que encontramos sobre este tema, tan de actualidad, en libros y documentos. El estudio realizado se ajusta, a una investigación de metodología analítica en primer lugar, ya que elaboraremos una encuesta para la desmembración de un todo, la enseñanza bilingüe de las Ciencias Sociales, descomponiéndolo en sus partes o elementos para observar las causas, la naturaleza y los efectos del mismo. Se trata de un análisis a partir de la observación y examen del alumnado bilingüe. Además, este trabajo también se organiza según una metodología cualitativa, pues ya que se utiliza la observación de los resultados de la encuesta y su análisis detallado será la principal técnica para interpretar las conclusiones.

Por tanto, se realizará en primer lugar el ejercicio o encuesta que los alumnos deberán realizar. Para ello se ha seguido la metodología para llevar a cabo una encuesta. Esta ha sido contrastada con diversas fuentes, en particular la del Módulo 2 del Diplomado de Gobierno Abierto y Participativo Institucional de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey de 2005.

Para este apartado explicaremos a continuación los tres primeros pasos del ciclo de ejecución de la encuesta que se presenta seguidamente y que expondrán las distintas fases del desarrollo de la misma.

### Ciclo ejecución de una encuesta.



1. **Definición del objetivo**, que significa responder a la pregunta ¿qué se desea investigar y con qué propósito? Es el ¿qué y el para qué? De esto dependerá en gran parte los siguientes pasos a seguir. En este caso, buscaremos las dificultades del alumnado de Sección Bilingüe a la hora de reconocer conceptos de las Ciencias Sociales aprendidos en inglés y de transferir los conocimientos ligados a esos conceptos a la lengua materna de forma pertinente y específica. Lo que se intenta hallar son las dificultades del alumnado bilingüe con respecto a las Ciencias Sociales, para determinar cuáles son las deficiencias y repercusiones del modelo en estas asignaturas impartidas en inglés y plantear vías de mejora.
2. **Elaboración del diseño muestral**, el cual dependerá del universo seleccionado y la cobertura que se pretende. Implica responder a la pregunta de ¿quién proveerá la información que se necesita? En este caso la muestra serán los alumnos de sección bilingüe del instituto donde se han realizado las prácticas, el I.E.S. Ciudad de los Poetas. Los alumnos a los que se les ha realizado dicha prueba pertenecen a los cursos de 3º y 4º de ESO. El número total de la muestra es de 125 alumnos, de los cuales 55 pertenecen a 4º curso y los restantes 70 a 3º curso. Estos grupos son con los que personalmente he trabajado durante las prácticas y suponen además los dos últimos cursos de la educación bilingüe. La totalidad del alumnado ha cursado estudios bilingües en

la etapa primaria. La muestra se ha realizado con la totalidad de los alumnos de las distintas clases de ambos cursos que componen la sección bilingüe, sin seleccionar ni apartar a ningún alumno o grupo de ellos.

3. **Diseño del instrumento**, es el cuestionario a utilizar; lo que implica responder a cómo se captará la información, definiendo el tipo de preguntas y el lenguaje utilizado y adaptado a la idiosincrasia del encuestado. En este caso, la información se captará a través de las respuestas del alumnado que conforma la muestra a los conceptos seleccionados.

La encuesta se ha planteado en torno a la importancia de los conceptos en el ámbito de las Ciencias Sociales. Por tanto, se ha entendido como pertinente que las preguntas de la encuesta giren en torno a conceptos históricos, conceptos relacionados con la Geografía Física y Humana y conceptos relacionados con la Historia del Arte. El ejercicio que se plantea al grupo muestral es el de sustituir estos conceptos específicos que se mostrarán en la forma en la que los han estudiado durante la etapa de Secundaria, es decir, en la L2 (inglés), por los conceptos pertinentes en la lengua castellana. El ejercicio no consiste meramente en traducir los conceptos del inglés al castellano, ya que esto puede dar lugar a traducciones literales o aproximaciones equivocadas. Consiste en la sustitución de un concepto en un idioma por el mismo en otro, que bien puede necesitar una simple alteración lingüística, pero que en la mayoría de los casos necesitará del conocimiento del concepto en la lengua materna de forma específica.

En la encuesta se encontrarán dos tipos de preguntas. En primer lugar, encontrarán los encuestados una tipología de pregunta que se basará simplemente en la presentación del concepto en inglés. Como ya se ha explicado, con esta tipología se busca en primer lugar, la relación entre el concepto inglés reconocido y la idea que representa. A continuación, se pregunta por el concepto en castellano, que requerirá otra relación a la inversa, en este caso desde la idea que se posee, el contenido o significado del concepto, hasta el término pertinente en castellano. Esta tipología de pregunta es la que predomina en el ejercicio. El segundo tipo de pregunta está caracterizado por plantear el concepto en un formato visual, a través de imágenes, y no escrito. Lo que se pretende con esta tipología diferente es analizar el proceso de relación entre una imagen, que representa a un concepto específico, y el término o palabra castellana que actúa como

significante. De esta forma se analizará también si el alumnado conoce directamente el concepto en lengua materna, sin necesidad de mostrarle el que ha estudiado en inglés y exclusivamente partiendo del contenido o idea que representa la imagen.

Para todas las preguntas se ha elaborado un enunciado único al inicio del ejercicio que dice así: **“Indica el concepto en castellano** que corresponde a las imágenes o conceptos estudiados en las áreas de conocimiento de Geografía, Historia y Arte en lengua inglesa”.

Se han realizado dos modelos de ejercicio distintos para cada curso de la ESO, uno para 3º y otro para 4º. Ambos están divididos en tres bloques por materias: Geografía, Historia y Arte. Los conceptos que se han seleccionado para cada uno de los bloques son conceptos básicos y principales en cada una de las materias y destacan en el currículo y en el temario de todas ellas. Se han incluido por tanto, conceptos caracterizados por su importancia curricular a partir de los libros de texto y otros materiales utilizados en las materias ya cursadas. En ambos modelos se han incluido términos no sólo del curso en el que se encuentran los alumnos encuestados, sino también de aquellos cursos de la ESO que ya han cursado. También se ha tenido en cuenta, a la hora de introducirlos, hasta que parte del temario del curso en que se encuentran se ha estudiado. Ambas pruebas están adjuntadas en los anexos de este trabajo.

Tras el diseño de la encuesta, la siguiente fase es la realización de la misma por el objeto muestral, es decir, el alumnado. Las últimas fases de procesamiento de la información recogida, de análisis de los resultados de la encuesta y de elaboración de conclusiones se desarrollarán en los apartados siguientes.



## 6. Análisis de los resultados.

En este apartado se van a analizar los datos y resultados obtenidos en las pruebas realizadas a los alumnos de 3º y 4º de ESO. En primer lugar se explicarán los criterios de corrección y de evaluación de la encuesta y posteriormente se pasará a un análisis más detallado de las respuestas a la sustitución de conceptos.

### 6.1. Criterios de evaluación.

Cada una de las encuestas tiene un número distinto de preguntas. La prueba de 4º de ESO cuenta con 65 preguntas o conceptos a sustituir, mientras que la de 3º de ESO cuenta con 45. Esto se debe a que la prueba de cuarto aglutina los contenidos de todo el 3º curso además de la mayoría de 4º curso, mientras que la de 3º incluye sólo hasta las unidades ya dadas del temario en el momento de realizar la encuesta. Con respecto a esta totalidad de preguntas se calificará como acierto o error cada una de las respuestas siguiendo estos criterios.

ACIERTOS	ERRORES CONCEPTUALES
<ul style="list-style-type: none"><li>• Cuando el concepto ha sido sustituido al castellano de forma pertinente, atendiendo a especificidad de las materias y a las reglas ortográficas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cuando se deje la pregunta en blanco.</li><li>• Cuando se escriba un concepto que no es el específico.</li><li>• Cuando se responda a través de una traducción literal no adecuada.</li></ul>
	<div data-bbox="938 1585 1152 1666"><b>ERRORES LINGÜÍSTICOS</b></div> <ul style="list-style-type: none"><li>• Cuando se cometa una falta ortográfica, el concepto no concuerde o se responda con un término inexistente en el diccionario.</li></ul>

A través de estos criterios se realizarán primero las medias de aciertos de cada curso, señalando también el máximo y mínimo resultado. Finalmente se indicará que cantidad de encuestados no acertaron más del 50% de los conceptos. Seguidamente se hará un análisis pormenorizado de las respuestas a cada concepto y se evaluarán los errores de acuerdo con su tipología. Las tipologías como se apunta en la tabla anterior son dos. Los errores conceptuales indican que el alumno desconoce el término adecuado en castellano para sustituir al concepto en inglés. Los errores lingüísticos indican que el alumno escribe el término de manera errónea o inexistente, o bien que el alumno comete faltas de ortografía al escribirlo.

## **6.2. Análisis de los resultados de la prueba.**

En este apartado se analizarán los resultados de la prueba según los criterios acordados en el anterior. Primero se expondrán los resultados generales y después se analizarán pormenorizadamente los errores y aciertos.

Los alumnos encuestados de 3º curso de la ESO han obtenido una media de 23 aciertos sobre un total de 45 preguntas. La media por tanto está en un 50% de respuestas acertadas. En cuanto al máximo número de aciertos, un encuestado o encuestada a respondido un total de 33 preguntas de manera correcta. La mínima calificación es de 5 aciertos. Con respecto al número de alumnos cuyas respuestas correctas no alcanzan el 50% de conceptos de la prueba, encontramos a 22 de los 55 alumnos en esta situación.

Los alumnos encuestados de 4º curso de la ESO han obtenido una media de 36 aciertos sobre un total de 65 preguntas. La media por tanto está ligeramente por encima del 50% de respuestas acertadas. En cuanto al máximo número de aciertos, un encuestado o encuestada a respondido un total de 62 preguntas de manera correcta. La mínima calificación es de 11 aciertos. Con respecto al número de alumnos cuyas respuestas correctas no alcanzan el 50% de conceptos de la prueba, encontramos a 20 de los 70 alumnos en esta situación.

Una vez expuestos los resultados generales analizaremos los distintos conceptos de la prueba. Se presentarán en orden, agrupados en las distintas materias de la misma forma que en la encuesta.

### Conceptos de Geografía:

**Earth's Revolution/Movimiento de rotación de la Tierra:** (concepto de 1º de ESO). En este término obtenemos un resultado general de traducción literal de “Earth's revolution” a “revolución de la Tierra”, “revolución terrestre”, “revolución mundial”, “revolución terraquea”, “reuducion terrárquea” o “evolución de la tierra”. Algunos reducidos ejemplos indican que se conoce el concepto en inglés y se comprende lo que representa pero no se conoce el concepto en la lengua materna: “movimiento terrestre”, “giro de la tierra”.

**Demographic transition model/Modelo de transición demográfica:** (concepto de 3º de ESO). Los resultados indican que es un concepto que se conoce entre el alumnado con algunas reducidas excepciones: “modelo transitorio demográfico”, “modelo demográfico transitorio” o “modelo demográfico transicional”.

**Labour forcé participation rate/Tasa de población activa:** (3ºESO). En este término se obtiene un resultado de error conceptual, es decir, de desconocimiento del término específico en castellano para el concepto inglés. Estos son algunos ejemplos de aproximación al concepto: “tasa de empleo”, “tasa de participación de trabajo laborioso”, “tasa de participación de trabajo forzoso”, “tasa de participación de fuerza laboral”, “tasa de mano de obra”, “ratio de participación de mano de obra” o “tasa de trabajadores”. También es destacable el desconocimiento de la palabra “tasa” que es sustituida frecuentemente por “porcentaje” o “ratio”.

**Law of supply and demand/Ley de la oferta y la demanda:** (3ºESO). Este término muestra una notable dificultad de los encuestados al enfrentarse a él, ya que en la mayoría de respuestas se ha traducido las palabras “demand” y “law”, pero no se posee de forma interiorizada el concepto completo en castellano. Algunos ejemplos de los errores encontrados en la sustitución de este concepto son “ley de demanda”, “ley de la demanda y el suplemento”, “ley de producción y demanda” / “ley de suplemento y demanda”.

**Welfare state/Estado del bienestar:** (3ºESO). Se han hallado dos tipos de respuestas. Por un lado intentos de traducción literal: “Bien estado”, “Estado de seguridad”, “Estado económico”, “estado de beneficio”, “ganancias del estado” o “riquezas del estado”. También se encuentran respuestas que denotan un ligero conocimiento del término pero se producen errores conceptuales y lingüísticos: “Bien estar estatal”, “Bienestar del estado”, “Bien estar del estado”.

**Gross domestic product (GPD)/Producto interior bruto (PIB):** (3ºESO). Se encuentran algunas traducciones literales: “producción domestica”, “producto doméstico bruto” o “producto domestico”. Por otro lado a este tipo de error conceptual encontramos otros que, no obstante, si se aproximan a la idea o al concepto preguntado: “riqueza del país”, “producto nacional” o “producto bruto”. Este concepto posee un reducido número de respuestas correctas.

**Balance of payments/Balanza de pagos:** (3ºESO) Este término se ha encontrado de forma correcta en un número significativo de encuestas pero los errores conceptuales también están presentes: “Balance de pagos”, “Balance de gastos”, “Igualdad salarial”, “Equilibrio de pago”, “Equilibrio salarial”, “Pagos balanceados”, “Media de pagos”, También se encuentran algún error lingüístico: “Balance the pagos”, en este caso la confusión entre la preposición “de” en castellano por el artículo “the” en inglés.

**Tariffs/Aranceles:** (3ºESO) Este término conforma lo que se denomina en inglés un *false friend*, ya que el concepto inglés es “tariffs”, por lo que muchos optaron por la traducción literal a “tarifas”. Otros ejemplos demuestran un conocimiento y comprensión del término en inglés y suponen un intento de darle un concepto castellano a esa idea, generalmente erróneo: “impuestos”, “impuestos comerciales”, “tasas”, “impuestos del transporte”, “alancero”. Este concepto posee un reducido número de respuestas correctas (6).

**Shallow-water fishing/Pesca de bajura:** (3ºESO). Los resultados indican para este caso que su sustitución ha sido ampliamente errónea. Aquí encontramos otro ejemplo de cómo el término en inglés se reconoce y se conoce su significado, pero es a la hora de sustituir y relacionar esa idea con el idioma castellano cuando se encuentran mayores dificultades. Por esto se recogen en algunos casos respuestas que pueden de alguna forma relacionarse con la idea principal del concepto pero que no son el término que se busca, como son: “pesca superficial”, “pesca a poca profundidad”, “pescar en agua “shallow”, “pesca en aguas estancadas”, “pesca en agua dulce”, “pesca en aguas profundas”, “pesca de aguas cercanas” o “pesca en la orilla”.

**Raw materials/Materias primas:** (3ºESO). Hallamos para esta pregunta una mayoritaria tendencia a conocer el concepto, pero siguen produciéndose, según algunos resultados errores conceptuales y algunos lingüísticos como los siguientes:

“material bruto”, “materiales organicos”, “material en crudo”, “material primario” o “material puro”.

**Research and development (R&D)/Investigación y desarrollo (I+D):** (3ºESO). El concepto en sí no se relaciona fácilmente, según los resultados, con su idea o significado y se busca generalmente una traducción literal aproximada, lo que hace destacar la tipología de error conceptual, aunque también se hallan errores lingüísticos: “búsqueda y desarrollo”, “investigamiento y desarrollo”, “busce y avance”.

**(Imagen) Poblamiento disperso:** (3ºESO). En esta tipología de pregunta los encuestados han relacionado generalmente de forma correcta la imagen con el concepto que se requería. Sin embargo, el concepto geográfico específico en castellano no ha sido respondido de manera mayoritaria, encontrándose numerosos errores conceptuales y lingüísticos: “dispersada”, “dispersado”, “dispersión”, “valle”, “villa esparcida”, “extendido”, “esparcido”, “distribuido”, “población dispersada”, “asentamiento aislado”.

**(Imagen) Ganadería porcina intensiva:** (3ºESO). En esta tipología de pregunta los encuestados han relacionado generalmente de forma correcta la imagen con el concepto que se requería. El concepto geográfico específico en castellano en este caso si se ha respondido de manera mayoritaria aunque siguen encontrándose algunos errores conceptuales: “ganado”, “criadero concentrado cerrado”, “criadero cerrado de cerdos”.

### Conceptos de Historia:

**Archaeological site/Yacimiento arqueológico:** (1ºESO) Debido a que la traducción literal de este término es sencilla, aunque pero errónea, la mayoría de las respuestas en la encuesta han optado por sustituir “Archeological site” por “lugar arqueológico”, “sitio arqueológico”, “web arqueológica” o “cueva arqueológica”. El concepto exacto que define no sólo el lugar en sí sino las características de dicho emplazamiento arqueológico resulta más difícil a los encuestados. Algunos se han aproximado con el término “excavación arqueológica”, “zona arqueológica”, “visita arqueológica”, “vista arqueológica” o “descubrimiento arqueológico”. Este concepto posee un reducido número de respuestas correctas.

**Hunter-gatherer Society/Sociedad cazadora-recolectora:** (1ºESO). Encontramos en la encuesta algunos resultados erróneos por intento de traducción literal. Por otro lado, algunas respuestas denotan un conocimiento de la idea que representa el concepto en inglés “hunter-gatherer society”, como puede ser la respuesta “sociedad nómada”, “sociedad cazadora-recolectadora”, “sociedad que caza”, “sociedad cazadora-cultivadora”, “sociedad de recolectores y cazadores”, “sociedad agrícola” o “sociedad proveedora de caza”, que se toman por errores conceptuales, incluyendo algunos errores lingüísticos.

**Pottery/Cerámica:** (1ºESO). Este es un término que ha sido sustituido de forma correcta por la mayoría de encuestados. No obstante se halla algún intento de traducción literal por desconocimiento del significado del concepto en inglés como la respuesta “poesía” o “potera”. Entre estas y las respuestas correctas encontramos las respuestas incorrectas por un error conceptual, es decir, por el desconocimiento del concepto particular: “jarronería”, “porcelana”, “arcillería” o “ceramic”.

**Fallow/Barbecho:** (2ºESO). Predominan las respuestas correctas y los errores conceptuales: “rotación de 2 años”, “rotación binaria agrícola” o “cosecha” y los lingüísticos: “berbejo”.

**Medieval Guilds/ Gremios:** (2ºESO). Este es un concepto que ha quedado en significativas veces sin contestar. Las respuestas correctas son muy reducidas y de nuevo encontramos variedad de errores conceptuales y algún error lingüístico: “pagos medievales”, “grupos de trabajadores”, “caudillo”, “clanes medievales”, “grenios” o “tarifas medievales”.

**Stratified Society (or) Estates Society/Sociedad Estamental:** (2ºESO). Esta pregunta solo ha sido respondida correctamente en 7 encuestas. Las respuestas en la prueba muestran el desconocimiento general del término en la lengua materna, ya que se recurre con frecuencia a la traducción literal, lo que clasificamos dentro de los errores conceptuales: “sociedad de estados”, “sociedad estratégicamente organizada”, “clases sociales”, “sociedad de clases”, “sociedad estatal”, “sociedad por niveles”, “sociedades estratégicas”, “sociedad estatal”, “Estados sociales” o “pirámide social”.

**Silk road/Ruta de la seda:** (3ºESO). Predominan las respuestas correctas y los errores conceptuales: “seda”, “Carretera de hilo”, “tela”, “tejedora”, “Camino de seda”, “esquilar”.

**Peasentry/Campesinado:** (2ºESO). Predominan las respuestas correctas y los errores conceptuales. Se posee una idea general de que significa el término en inglés pero no se halla la referencia del concepto en castellano: “sirvientes”, “pueblerinos”, “vagavundo”, “pobres”, “mendigos”, “esclavitud”, “trabajador” o “pastores”.

**Bourgeoisie/Burguesía:** (3ºESO). Predominan las respuestas correctas y los errores lingüísticos: “burges”, “bourgeoissie”, “bourgesía”, “burgesia”, “burguesies”, “burgeses” o “burgeosia”.

**Mosque/Mezquita:** (2ºESO). En el caso particular de este concepto, el error se achaca al olvido del significado del término en inglés “mosque”, ya que o ha sido sustituido de forma correcta, o se ha alterado la palabra en inglés para buscar conceptos similares en castellano en respuestas como “mosqueta”, “mosquete”, “mosquetero”. En algún caso particular encontramos una situación diferente, donde se conoce el término inglés, su significado, pero se encuentran dificultades para hallar la palabra correspondiente en la lengua materna. Esto se infiere de repuestas como “mezquite” que suponen un error conceptual.

**Council of Trent/Concilio de Trento:** (3ºESO). Este concepto ha sido mayoritariamente dejado en blanco o respondido de forma errónea. Este es un ejemplo claro de que a pesar de la gran similitud entre los conceptos en ambos idiomas, los alumnos desconocen generalmente el término en castellano de forma correcta. Algunas de las respuestas a la sustitución de este concepto han sido: “Consejo de Trent”, “Concilio de Trent”, “Tratado de Trento”, “Canciller de Trent”, “Council de Trent”, “Declaración de la renta” o “Conciliamiento de Trento”.

**Nasrid kingdom of Granada/Reino nazarí de Granada:** (2ºESO). En las respuestas a este concepto destaca un amplio desconocimiento del significado de “nasrid”. En su gran mayoría los alumnos han optado por mantener el concepto en inglés “Reino Nasrid de Granada”, “Reino de Granada de Nasrid”, “Reino Násrido de Granada”, “Reino Nasrico de Granada”. Otras respuestas indican un conocimiento del término “Nasrid” y se intenta sustituir en castellano, aunque de forma errónea, por otras palabras, lo que nos da los siguientes errores conceptuales: “reino árabe de Granada”, “reino nazarid de Granada”, “taifa de Granada”, “reino moro de Granada”, “reino musulmán de Granada”.

**Steam engine/ Máquina de vapor:** (4ºESO). Esta pregunta se ha respondido de forma correcta en aproximadamente un 30% de los encuestados, mientras que el resto ha dejado el espacio en blanco de manera mayoritaria.

**Luddite riots/Revueltas luditas:** (4ºESO). Por un lado encontramos resultados positivos en una minoría. Por otro errores causados por el desconocimiento del término en inglés y errores conceptuales: “rituales luditas”, “revueltas lúdicas”, “revueltas luditanas”, “revueltas luteranas”, “revueltas luterianas”, “ritos luditas” o “raíces luditas”.

**Trade Unions/Sindicatos:** (4ºESO). Se han hallado pocas respuestas acertadas a la sustitución del concepto de “Trade Unions”, que ha sido traducido a “Uniones de comercio” de forma literal en una gran cantidad de respuestas, o bien variantes de ésta como “uniones comerciales”, “uniones aduaneras”. Esto indica un desconocimiento u olvido de la relación entre el concepto en inglés y la idea que representa.

**Illiterate/Analfabeto:** (2º/3º/4ºESO). La sustitución a partir de la palabra inglesa “Illiterate” ha resultado compleja para los encuestados. Se han producido una serie de respuestas a partir de la traducción literal que generalmente dan lugar a palabras inexistentes en la lengua castellana como “iliterato”, “iliterado”, “aliterar”, “iletrado”. Teniendo en cuenta que la palabra analfabeto si les es conocida si se les pregunta directamente en castellano, la conclusión que se infiere a partir de este concepto es que han olvidado su significado, es decir, se anuló la relación entre el término en inglés y el significado del mismo.

**Progressive Biennium/Bienio progresista:** (4ºESO). En este concepto encontramos alrededor de un 50% de respuestas acertadas y otro 50% de respuestas erróneas por ignorancia del concepto pertinente en castellano como “Bienio progresivo”, “Bienio progressivo”, “Bienio progresibo”, “2 años de progreso”, “biaño progresivo” o “progresión biennial”.

**Desentailment/Desamortización:** (4ºESO). Un pequeño grupo de encuestado no conoce el término inglés y traducen como “Desencadenante”. Otras respuestas denotan que el concepto se ha explicado en clase tanto en inglés como en castellano pero es probable que al sólo tener que estudiar el término en inglés, el concepto en



castellano no haya sido recordado, dando lugar a error, por ejemplo: “Desmortización”, “desmantelamiento”, “desacreditaciones”.

**Isolationist policy/Política de aislamiento:** (4ºESO). En los resultados se encuentran numerosos errores conceptuales, así como un desconocimiento del término en inglés: “política de aislación”, “política marginadora”, “política de asedio”, “política de aislante”, “política irracional” o “póliza de aislamiento”.

### Conceptos de Arte:

**Stained glass/Vidriera:** (2ºESO). A partir de los resultados de esta pregunta se infiere que la mayoría de los encuestados poseen, por así decirlo, el conocimiento del concepto artístico en cuestión, pero carecen del concepto en castellano para señalarlo en su vocabulario, de ahí los errores conceptuales: “cristal teñido”, “cristal tintado”, “cristal pintado”, “ventanal de cristal”, “vidrio”, “Cristalera”, “cristalería” o “cristal decorado”.

**Ionic capital/Capitel jónico:** (1º/3ºESO). Este concepto artístico parece no recordarse ni en castellano ni en inglés, es decir, no hay una relación entre el concepto y la idea que representa tampoco en la lengua en la que se ha estudiado, ya que todos los encuestados a excepción de dos, o bien no han respondido a este concepto o lo han traducido de una forma literal: “Ionic capital” a “Capital ionica”, “Capital iónico”, “Capitol iónico”, “Capitolio iónico”, “Capilla Ionica” o “columna iónica”.

**Barrel vault/Bóveda de cañón:** (2º/3ºESO). El 20% de los encuestados recurren a la traducción literal del segundo término de “bóveda de barril”, lo que indica que al menos si conocen el concepto castellano de “bóveda”. Otras respuestas indican el total desconocimiento de los términos en inglés o en castellano como “baul”. Otras demuestran un conocimiento del concepto artístico de forma vaga “boveda de caño” o “arco redondeado”.

**Oil painting technique/Pintura al óleo:** (3º/4ºESO). De “Oil painting technique” se recurre a la traducción literal con ejemplos como “técnica de pintura con aceite”, “técnica de pintar con aceite”, “técnica con aceite” que denotan la ignorancia, en alrededor de un 70% de los casos, del término “óleo” y por lo tanto lo indicaremos como un error conceptual.

**(Imagen) Catedral:** (2ºESO). El alumnado está acostumbrado al reconocimiento de los conceptos a través de imágenes, pero en inglés. Intuitiva e inconscientemente vuelven a utilizar el inglés para relacionar imagen-concepto, pese a no ser eso lo que se les pide en el enunciado. Dicha relación es más rápida, ya que toda su enseñanza se ha basado hasta el momento en inglés. Con respecto a los conceptos en castellano, la gran mayoría los desconoce prácticamente todos, ya que los ha dejado en blanco. Un pequeño grupo de encuestados ha sido capaz de identificar y relacionar directamente al castellano tres o cuatro elementos de la catedral.

Además, ha habido un grupo de conceptos ante los cuales los encuestados han respondido de forma general de manera satisfactoria. Estos conceptos son: Área suburbana, Organización Mundial del comercio, Desarrollo sostenible, Faraón, Cartografía, Feudalismo, Peste negra, Reyes Católicos, Sistemas bismarckianos, Arco de triunfo, Anfiteatro, Esfinge, Arco de herradura, Guerra de trincheras y cúpula.

A continuación también se expondrán algunos de los errores lingüísticos que se han producido en las encuestas y en qué cantidad.

“oleo”(2), “aerea”(5), “llacimientto” (4), “nomada”, “cartografo”, “baul”, “tecnicia” (6), “investigamiento”, “ceramica” (16), “desmortización” (2), “cupula” (15), “cúbula”, “recolectadora”, “cartografia”(18), “burguesia” (25), “bourgesía”, “burgesía”, “burgeses”, “burgeosia”, “faraon”(11), “busqueda”(5), “progressivo”, “progresibo”, “burges”, “boveda” (4), “voveda” (5), “bobeda (5)”, “organicos”, “economico”, “arabe”(2), “terraquea”, “sintetico” (2), “jonico”, “bien estar” (5), “vagavundo”, “biaño”, “reuducion”, “pillar”, “arcillería”, “catolicos” (14), “agricultural”, “esfinje” (2), “esfige”, “esphinhe”, “erradura”, “arqueologica (7)”, “cañon” (4), “excabación”, “cristaleria”, “demografica” (3), “amphiteatro”, “amfiteatro”, “potera”, “grenios”, “isolado”, “alancero”, “sustenible” (2).

## **7. Discusión de los resultados.**

Los datos de la prueba indican que tanto la teoría de Tamariz y Blasi, contenida en el informe de la Heriot-Watt University, como la teoría de Miguel Ruiz del Instituto de Inglés CEMF pueden aceptarse con matices para este caso. El objetivo de la encuesta era analizar qué tipo de efectos negativos podría producir el Bilingüismo en las materias de Ciencias sociales y relacionar esto con los malos datos de estos informes en cuanto a materias impartidas en inglés. Los datos extraídos indican que en parte, como afirma el profesor Miguel Ruiz, el efecto negativo se produce por una pequeña falta de conocimiento de los contenidos instruidos en inglés. Algo que expresan las traducciones literales y respuestas sin mucho sentido que parten del desconocimiento del término y de su contenido ya estudiado.

Por otro lado, la negación de Ruiz a que los efectos negativos que puede producir el bilingüismo no se deben a la falta de vocabulario específico no puede tomarse por buena con los datos extraídos de la encuesta. En *Consequences of Bilingual Education in Primary and Secondary Schools in the Madrid Region*, Tamariz y Blasi ponen el foco sobre el perfil de inmersión lingüística que tiene el Programa Bilingüe. Destacan que una enseñanza total en inglés en diversas materias produce inevitables consecuencias conceptuales a la hora de enfrentarse a pruebas en lengua materna. En los datos extraídos de la prueba es evidente que la mayoría del alumnado tiene problemas para referirse a al menos la mitad de los conceptos básicos de las Ciencias Sociales que han estudiado. A esto hay que añadir, un evidente deterioro del uso ortográfico del castellano.

### **7.1. Relación de los resultados obtenidos con la profesión docente.**

Los resultados aquí expuestos así como las conclusiones de este trabajo se consideran de gran utilidad. En primer lugar, este estudio arroja los primeros datos específicos sobre los efectos del bilingüismo en las materias de Ciencias Sociales, que quedan excluidas de otros estudios. De esta forma aporta más datos a la evaluación general del Programa Bilingüe que pretenden ser de utilidad para analizar y precisar detenidamente cuales son los posibles efectos negativos de impartir estas asignaturas en una segunda lengua.

En un plano más concreto, este estudio pretende aportar información a los docentes de las Ciencias Sociales que imparten sus materias en inglés. A través este trabajo se muestran las dificultades del alumnado para comprender aquello que se explica en inglés y para alcanzar por si mismos los mismos conceptos en su lengua materna. La contribución de este trabajo radica en alertar a los docentes de Programa para que incluyan modificaciones en la didáctica de la Historia, la Geografía y el Arte en inglés, de manera que aseguremos una correcta enseñanza bilingüe, y no se sacrifiquen los contenidos ni el pertinente desarrollo del vocabulario propio de estas materias en la lengua materna.

## **7.2. Limitaciones del estudio.**

En primer lugar he de decir que el tema elegido para este proyecto es de bastante actualidad, lo que limita la documentación y búsqueda de información, problema que con otros temas podría haberse sorteado, ya que al ser un tema novedoso no existen numerosos libros que traten el tema del Bilingüismo en España en relación al inglés. El tema principal era el de *Sobre la enseñanza y problemática de las Ciencias Sociales en el Programa Bilingüe de la Enseñanza Secundaria*, tópico del cual no había demasiada información en libros. La mayoría de ellos trataban el bilingüismo en cuanto a las lenguas oficiales que podemos encontrar en España, como son el castellano, gallego, euskera y catalán, pero no en relación al inglés, en torno al cual se centraba la presente investigación y menos aún en la etapa de Secundaria, que se ha incorporado de manera más tardía al Programa Bilingüe.

En segundo lugar, hubiera sido interesante realizar la encuesta a un número mayor de alumnos y así, ampliar la muestra, para poder generalizar más las conclusiones. Pese a que el I.E.S. Ciudad de los Poetas ha colaborado plenamente, no se ha tenido acceso a otros centros. Por otro lado, de disponer de más tiempo y acceso, lo pertinente hubiera sido poder usar los datos de las pruebas de reválida de 4º curso. La reválida que pone fin a la etapa de la ESO posee un enorme potencial, ya que se realiza en todos los casos en lengua castellana, para contribuir a análisis de los efectos del bilingüismo en materias que se estudian en una segunda lengua. En el caso de la asignatura de Historia, hubieran sido muy valiosos los datos de estas pruebas con respecto a los últimos años, así como de este y el próximo, lo que permitiría cruzar datos con este estudio y elaborar conclusiones más exactas.

### **7.3. Posibles líneas de investigación.**

El tema tratado en este proyecto, por su carácter novedoso y de actualidad, abre muchas posibles líneas de investigación. Existen muy pocas publicaciones o estudios a cerca del Bilingüismo (en inglés) en España y en la Comunidad de Madrid. Es necesario que se lleven a cabo más iniciativas por parte de la Consejería de Educación y otras instituciones independientes para analizar un sistema educativo que está formando cada curso a más alumnos y alumnas en nuestras aulas, cuyos efectos aún son puestos muy en duda precisamente por la escasez de fuentes y datos.

Además, este trabajo enfocado a las Ciencias Sociales pretende romper con la tendencia de apartar a estas materias de los distintos análisis del Programa Bilingüe en la Enseñanza Secundaria por parte de los organismos que pueden buscar el maquillar las estadísticas generales. Las Ciencias Sociales siempre han jugado un papel importante a la hora de desarrollar las competencias lingüísticas del alumnado. Los efectos positivos de esto en el incremento del nivel de inglés de los estudiantes de Secundaria están más que confirmados, con estudios y pruebas externas de nivel de inglés. Sin embargo, los efectos de impartir estas materias en inglés aún están por desarrollar en gran medida en cuanto a los contenidos de las asignaturas y al vocabulario específico y fundamental de cada una de ellas en la lengua materna.

## **8. Conclusiones.**

Al inicio del presente trabajo de investigación, se expusieron unos objetivos que han servido para orientar la realización de dicho proyecto. Llegado a este punto, debemos concluirlo.

El primer objetivo planteado, “marcar la necesidad de realizar más estudios que relacionen el bilingüismo en la etapa secundaria con las materias que engloban las Ciencias Sociales”, se ha alcanzado durante la exposición del apartado “Fundamentación teórica”. En este apartado hemos tomado conciencia de la importancia que se le otorga al Programa Bilingüe y a la enseñanza del inglés. Además, hemos sido conscientes de los distintos estudios e informes que se han realizado hasta hoy con respecto a la Enseñanza Primaria y Secundaria bilingüe en la Comunidad de Madrid así como las críticas a esta desde las diversas instituciones y colectivos que conforman la comunidad educativa.

En cuanto a la relación entre el Programa Bilingüe y las Ciencias Sociales, se comprende que sea necesario aumentar las horas de inglés en la educación para contribuir a un mejor aprendizaje y manejo de este idioma, ya que los resultados comparados con los de otros países de la Unión Europea no son favorables. Sin embargo, no se puede pretender poner a un idioma, que al fin y al cabo es un vehículo para la comunicación, por encima de materias de gran importancia para el desarrollo de otras competencias del alumnado. Por ello es necesario conocer cuáles son los efectos de impartir estas asignaturas en un idioma que no se domina en su totalidad. Tras mi experiencia en el I.E.S. Ciudad de los Poetas impartiendo clases en aulas de Programa Bilingüe, no creo que sean incompatibles la adquisición de contenidos y el desarrollo de las competencias de las Ciencias Sociales con unas materias impartidas en inglés. No obstante, hay que analizar las problemáticas que este modelo educativo plantea para rectificarlas y ajustar la didáctica de estas asignaturas en inglés para cumplir todos los objetivos.

Esa era la principal pretensión de este proyecto, la de hallar las problemáticas o deficiencias del modelo aplicado a las Ciencias Sociales. En el apartado de objetivos se planteaba la finalidad de este trabajo de esta manera “confirmar o desmentir si en verdad existe alguna deficiencia en la enseñanza de las Ciencias Sociales cuando son impartidas en inglés”. Se plantearon dos hipótesis en caso de hallar un resultado

negativo, siguiendo con las teorías que se habían expuesto en el apartado “Fundamentación teórica”, “si ésta (deficiencia del Programa Bilingüe) se presenta en forma de un desconocimiento de los contenidos estudiados en la segunda lengua, o bien como una dificultad para transferir esos contenidos aprendidos a la lengua materna”.

Lo cierto es que los resultados de la encuesta a partir de los conceptos historiográficos, geográficos y artísticos son muy esclarecedores. En primer lugar, se han encontrado dificultades en una parte significativa del alumnado a la hora de entender o recordar conceptos en inglés y su contenido. En segundo lugar, han destacado en la prueba los errores conceptuales, es decir, la dificultad del alumnado para transferir los contenidos aprendidos a la lengua materna. Además se detectaron numerosos y graves errores ortográficos. Podemos concluir para este objetivo que el estudio de las Ciencias Sociales en inglés dificulta, aunque levemente, el entendimiento y afianzamiento de los contenidos y tiene un efecto negativo significativo en cuanto a al aprendizaje de los contenidos conceptuales en la lengua materna.

Es evidente que se necesitan estudios más amplios y continuados. Sin embargo, plantearé una serie de propuestas ligadas a estas conclusiones con respecto a la relación del Bilingüismo con las Ciencias Sociales. Parece lógico pensar que si las horas dedicadas anteriormente a desarrollar la lengua castellana fuera de la materia propia dedicada a ella se han reducido prácticamente a cero, la materia en sí debe cambiar. La elaboración de este proyecto me ha hecho reflexionar acerca de que la asignatura de Lengua Castellana no puede ser idéntica para aquellos que pertenecen al Programa Bilingüe que para los que completan las competencias ligadas a la lengua materna con otras asignaturas. La modificación de esta asignatura para reforzar los vacíos causados por un inglés imperante es fundamental.

Por otro lado, debe incluirse dentro de la didáctica de las Ciencias Sociales en inglés la práctica de la traducción de los conceptos. No solamente deben traducirse sino insistir en su importancia de cara al alumnado y debe asegurarse su aprendizaje del mismo modo que con los conceptos en la segunda lengua.

En conclusión, impartir las asignaturas de Ciencias Sociales en inglés perjudica el aprendizaje de dicha materia, ya que muchos de los alumnos son capaces de explicar ciertos contenidos en inglés pero, por el contrario, no conocen la denominación de muchos elementos o conceptos en castellano. Esto dificulta que sean capaces de

expresarse en su idioma en áreas del conocimiento tan importantes como son la Historia, la Geografía y la Historia del Arte. Serán necesarios más estudios e iniciativas para resolver esta problemática que afecta a un alumnado, el perteneciente al Programa Bilingüe, que además crece en número cada año.

## **9. Bibliografía.**



Acción Educativa (2017). *El Programa Bilingüe a examen. Un análisis crítico de sus fundamentos*. Asociación Acción Educativa.

Abella Cachero, P. (2015). "El fracaso de la enseñanza bilingüe". *Atlántica, Revista asturiana de información y pensamiento*, 35. Obtenido de <https://goo.gl/XZuufh> el 17/11/2016

Anghel, B. Cabrales, A. & Carro, JM. (2013). *Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero*. Obtenido de <http://documentos.fedea.net/pubs/dt/2013/dt-2013-08.pdf> el 29/11/2016

Baker C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid (España). Ediciones Cátedra.

Blázquez Ortigosa, Antonio. 2010, *Análisis del Bilingüismo*. R.D. Innovación y experiencias educativas. ISSN 1988-6047.

Carro, JM. Cabrales, A. & Anghel, B. (2016). "Evaluating a bilingual education program in Spain: the impact beyond foreign language learning". *Economic Inquiry*, (54), 2, 1202-1223. DOI:10.1111/ecin.12305.

De la Nuez, S. (2015). *El timo de la enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid*. Obtenido de <https://goo.gl/5V8Mk9> el 12/11/2016

Rosa, I. (2017). *El bilingüismo es un éxito*. El Salto. Obtenido de <https://www.elsaltodiario.com/educacion/el-bilinguismo-es-un-exito>

Marías, J. (2015). *Ni bilingüismo ni enseñanza*. El PAÍS. Obtenido de [https://elpais.com/elpais/2015/05/13/eps/1431541076\\_553813.html](https://elpais.com/elpais/2015/05/13/eps/1431541076_553813.html)

Marqués, S. (2017). *Desigualdades y falta de evaluación, entre los problemas de los programas bilingües*. El diario de la Educación. Obtenido de <http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2017/02/17/desigualdades-falta-evaluacion-problemas-programas-bilingues/>

Roda, Rosa. (2013). *¿Qué bilingüismo estamos dando?* RRNEWS. Obtenido de <http://rosarodanews.blogspot.com.es/2013/12/que-bilinguismo-estamos-dando.html>

Ruiz, M. (2017). *Bilingual Education: Experience from Madrid*. Master Thesis CEMFI No. 1701.

San Martín, O. R. (2013). *La educación bilingüe en inglés ralentiza el aprendizaje de Conocimiento del Medio*. Madrid: El Mundo. Obtenido de <http://www.elmundo.es/espana/2013/12/18/52b1bcda22601d3a6d8b457f.html>

Tamariz, M., & Blasi, D. E. (2016). *Consequences of Bilingual Education in Primary and Secondary Schools in the Madrid Region (Comunidad de Madrid)*. Consejería de Educación, Juventud y Deporte, Comunidad de Madrid.

Wilfried, A. Westhoff, C. & de Bot, K. (2006), "Evaluation of Bilingual Secondary Education in The Netherlands: Students' language proficiency in English" *Educational Research and Evaluation*, 12.

(2016) *I Fase de la Evaluación del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid*. Consejería de Educación, Juventud y Deporte, Comunidad de Madrid. Obtenido de [http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM\\_InfPractica\\_FA&cid=1354628285715&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura](http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1354628285715&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura)

## **10. Anexos.**

## PRUEBA DE CONTENIDOS DE GEOGRAFIA E HISTORIA (3º/4ºESO)

Esta prueba es de carácter anónimo y por tanto no tiene ningún efecto en el currículum de los alumnos encuestados.

**Indica el concepto en castellano** que corresponde a las imágenes o conceptos estudiados en las áreas de conocimiento de Geografía, Historia y Arte en lengua inglesa.

### GEOGRAPHY

Earth's Revolution - .....  
Rate of natural increase (RNI) - .....  
Demographic transition model - .....  
Labour force participation rate - .....  
Law of supply and demand - .....  
Welfare state - .....  
The World Trade Organization (WTO) - .....  
Gross domestic product (GPD) - .....  
Balance of payments - .....  
Tariffs - .....  
Shallow-water fishing - .....  
Raw Materials - .....  
Outskirts - .....  
Sustainable development - .....  
Research and Development (R&D) - .....



---

(Type of settlement)



---

(Type of livestock farming)

## HISTORY

Archaeological site - .....	
Hunter-gatherer society - .....	
Pharaoh - .....	
Pottery - .....	
Agricultural biennial rotation / Fallow - .....	
Cartography - .....	
Medieval Guilds - .....	
Stratified society/ Estates society - .....	
Feudalism - .....	
Silk Road - .....	
Bourgeoisie - .....	
Peasantry - .....	
Black Death - .....	
Mosque - .....	
Council of Trent - .....	
Nasrid kingdom of Granada - .....	
Society of Jesus - .....	
Catholic Monarchs - .....	
---- (Se incluyen aquí las preguntas de la prueba de 4ºESO) ----	
Creole - .....	
Steam engine - .....	
Luddite riots - .....	
Trade unions - .....	
Illiterate - .....	
Economic blockade - .....	
Bismarckian Alliance Systems - .....	
Progressive Biennium - .....	

Desentailment - .....  
Peace through strength - .....  
White Man's Burden - .....  
Archduke Franz Ferdinand - .....  
Trenches warfare - .....  
Arms race - .....  
Isolationist policy - .....  
Coup - .....

## ART

Triumphal arch - .....  
Amphitheatre - .....  
Sphinx - .....  
Horseshoe arch - .....  
Ionic capital - .....  
Dome - .....  
Stained glass - .....  
Barrel vault - .....

---- (Se incluyen aquí las preguntas de la prueba de 4ºESO) ----

Oil painting technique - .....  
Aerial perspective - .....  
Synthetic Cubism - .....  
Brushstrokes - .....  
Avant-garde movements - .....



